

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(НИУ «БелГУ»)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**  
Факультет дошкольного, начального и специального образования  
Кафедра теории, педагогики и методики начального образования  
и изобразительного искусства

**Использование технологии проблемного диалога в процессе изучения  
морфологии в начальной школе (на материале тем «Глагол»)**

Выпускная квалификационная работа  
студентки очной формы обучения  
направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование  
Профиль Начальное образование  
3 курса группы 02021654  
Барановой Елены Николаевны

Научный руководитель:  
к.филол.н., доц. Еременко О.И.

**БЕЛГОРОД 2019**

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. Лингвометодические основы использования технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии (на материале темы «Глагол»).....</b>	<b>7</b>
1.1. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения.....	7
1.2. Лингвистические основы методики изучения глагола в начальной школе.....	
<b>Глава 2. Реализация технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в современной начальной школе.....</b>	<b>20</b>
2.1. Проблема реализации технологии проблемного диалога в процессе начального образования (обзор методической литературы).....	20
2.2. Экспериментальная работа по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в начальной школе.....	29
<b>Заключение.....</b>	<b>44</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>47</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта возросло внимание к деятельностному подходу в образовании, так как в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход. Деятельностный подход является той методологической основой, на которой строятся различные системы развивающего обучения со своими технологиями, способами, приемами, определенными теоретическими особенностями.

Под технологией реализации деятельностного подхода принято обычно понимаются особенности реализации развивающего обучения в рамках той или иной образовательной системы (система Л.В. Занкова, система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и т.п.). При этом «деятельностный метод обучения рассматривается как метод, при котором ученик получает знаний не в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности; при этом освоение знаний сопровождается формированием соответствующих умений» (Миронов, 2013, 55).

Применительно к способу реализации деятельностного метода в психолого-педагогической, методической литературе используется термин «технология»: технология деятельностного метода Л.Г. Петерсон, технология проблемного диалога Е.Л. Мельниковой и др.

Технология проблемного диалога разработана учеными, которые реализуют в российском образовании систему «Школа 2100». Фундаментальное описание технологии представлено в работах Е.Л. Мельниковой, которой разработаны методы, приемы, средства реализации данной технологии на различных уроках. В настоящее время вопросы проблемно-диалогического обучения рассматриваются различными авторами (С.В. Кульневич, Т.П. Лавоцкина, Н.В. Ладыженская, Т.Ю. Перова, Н.А. Новак, Г.А. Данюшевская и др.). Применительно к начальному образованию возможности реализации технологии проблемного диалога решаются такими авторами, как А.А. Бурдзинаускене, Т.Н. Серебрянникова, В.А. Савкуева, А.Н. Дибленкова, Е.Б. Мариничева и др.

Поскольку проблема реализации технологии проблемного диалога доста-

точно сложна, многоаспектна, то мы в рамках данного исследования остановимся на возможностях использования данной технологии в процессе изучения одной части речи, а именно – глагола.

Выбор данной части речи обусловлен следующими причинами. Тема «Глагол» является важнейшей грамматической темой в курсе русского языка. Сведения об этой части речи имеют важное значение для формирования орфографических навыков, для развития устной и письменной речи учащихся. М.Р. Львов, исследовавший соотношение слов разных частей речи на протяжении всего школьного курса, отмечает, что глагол остается самой употребительной частью речи на протяжении всех лет обучения в школе. В тоже время, как отмечают многие исследователи, в практике устной и письменной речи у детей при использовании глаголов и их форм возникают затруднения самого различного характера: в написании и произношении отдельных слов, в словоупотреблении, в употреблении слова точно в соответствии с его значением, со сферой его употребления, стилистической окраской, характером той или иной грамматической формы, в словоизменении, в лексической сочетаемости и т.д. И поэтому перед учителями и учеными-методистами стоит задача поиска наиболее эффективных путей изучения этой сложной части речи. Считаем, что формирование грамматического понятия «глагол» будет проходить более эффективно, если на уроках родного языка будет использоваться технология проблемного диалога.

Таким образом, в процессе анализа лингвистической и методической литературы было выявлено **противоречие** между потребностью в использовании технологии проблемного диалога на уроках в начальной школе и недостаточной методической разработанностью путей, методов, приемов проблемного обучения при изучении грамматического материала.

Это противоречие породило **проблему**: каковы возможности технологии проблемного диалога в совершенствовании морфологических знаний, умений и навыков учащихся (на материале темы «Глагол»). Решение этой проблемы и составило **цель** нашего **исследования**.

**Объектом исследования** является методика изучения морфологии в начальной школе, а **предметом исследования** – содержание работы по реализации технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола (методы, приемы, средства реализации технологии).

**Гипотеза исследования.** Планируя исследование, мы исходили из предположения, что усвоение грамматических категорий глагола будет успешным при использовании на уроках русского языка технологии проблемного диалога.

На основе проблемы, цели и гипотезы исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- раскрыть сущность технологии проблемного диалога;
- охарактеризовать лингвистические основы изучения глагола в начальной школе;
- проанализировать проблему реализации технологии проблемного диалога в процессе начального образования;
- доказать экспериментальным путем справедливость выдвинутой нами гипотезы.

**Методы** исследования: анализ опыта ученых-методистов и учителей-практиков; теоретический анализ научной литературы; наблюдение; тестирование; анализ продуктов деятельности школьников; методический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный, метод статистической обработки данных.

**Практическая значимость** исследования заключается в предложении системы уроков, реализующих технологию проблемного диалога в процессе изучения глагола в начальной школе.

**Методологической базой** исследования являются труды ученых-лингвистов, занимающихся проблемами морфологии, и именно – глагола (И.П. Распопов, Л.И. Ушакова, Г.И. Милославский и др.); работы ученых, разрабатывающих вопросы проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова, Т.Ю. Перова, Н.А. Новак, Г.А. Данюшевская, А.А. Бурдзинаускене, Т.Н. Серебряникова, В.А. Савкуева, А.Н. Дибленкова, Е.Б. Мариничева и др.).

**Опытно-экспериментальной базой исследования** стал 4 класс МОУ СОШ № 46 г. Белгорода.

Задачами исследования продиктована **структура работы**. Она состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения. Содержание работы изложено на 50 страницах.

Во **Введении** доказываемся актуальность темы и проблемы исследования, определены цели и задачи работы, сформулирована гипотеза исследования.

В **первой главе** «Лингвометодические основы использования технологии проблемного диалога в процессе изучения морфологии (на материале темы «Глагол»)» представлено описание технология проблемного диалога, методов, форм и средств средства обучения, способствующих реализации данной технологии. Кроме того, в первой главе анализируются лингвистические основы методики изучения глагола, а именно – характеризуются грамматические категории данной части речи (категория вида, времени, лица, наклонения).

Во **второй главе** «Реализация технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в современной начальной школе» представлен обзор методической литературы по проблеме исследования и описывается экспериментальная работа по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в начальной школе.

В **Заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

**Библиографический список** включает 54 названия.

## **Глава 1. Лингвометодические основы использования технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола**

### **1.1. Технология проблемного диалога: методы, приемы и формы**

Технология проблемного диалога представляет собой современную образовательную технологию деятельностного типа, которая позволяет реализовать требования ФГОС НОО. Главный автор-разработчик данной технологии – Е.Л. Мельникова, в работах которой дано подробное описание технологии, охарактеризованы методы, формы, средства обучения, которые могут применяться при реализации технологии проблемного диалога (1999, 2003, 2006, 2008, 2009, 2011, 2012).

Технология проблемного диалога имеет большое количество последователей среди учителей-практиков и методистов. Проблема реализации данной технологии анализируется многочисленными авторами, среди которых Н.В. Ладыженская, С.В. Кульневич и Т.П. Лавоцкина, Т.Ю. Перова, Н.А. Новак Г.А. Данюшевская и др. Признание и востребованность в нынешних условиях технологии проблемного диалога обусловлена тем, что «проблемное обучение наиболее полно обеспечивает весь цикл учебной творческой деятельности, эффективно развивает творческие умения учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, то есть реализует социальный заказ - формирование творческой личности» (Николаева, 2004, 72). Е.Л. Мельникова, автор анализируемой технологии, убеждена, что «технология проблемного диалога действительно обеспечивает достижение установленных результатов и является эффективным средством реализации ФГОС» (Мельникова, 2012, 6). Елена Леонидовна характеризует данную технологию следующим образом: «это тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога» (Мельникова, 2006, 4).

Автор-разработчик технологии проблемно-диалогического обучения, анализируя содержание понятия «проблемный диалог», утверждает, «что в слово-

сочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы – это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения – это этап формулирования нового знания. Второе слово означает, что постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют ученики в ходе специально организованного учителем диалога» (Мельникова, 2008, 3).

В этом, по мнению, Л.Ю. Мельниковой, и состоит отличие разработанной ею технологии от традиционного обучения. Традиционное обучение предполагает сообщение знаний в готовом виде и, следовательно, может обеспечить только репродуктивное усвоение знаний, что в нынешних условиях, в связи с требованиями ФГОС НОО, является неприемлемым. «Постановка проблемы при традиционном обучении сводится к сообщению учителем темы урока, что никак не способствует возникновению познавательного интереса у школьников. Поиск решения редуцирован до изложения готового знания, т.е. объяснения материала, что не гарантирует понимания материала большинством класса» (Мельникова, 2008, 4).

Основным понятием для теории и практики проблемно-диалогического обучения является понятие «проблемная ситуация». В методической литературе дается следующее определение данного понятия: «проблемная ситуация представляет особый вид взаимодействия субъекта и объекта, при котором возникает явно или смутно осознанное затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний и способов действий» (Абушкин, 1999, 4). Педагоги отмечают, что затруднения у обучающихся возникают в случае наличия противоречия между имеющимися у ребенка знаниями и тем заданием, которое он должен выполнить или проблемой, которую он должен решить. Значит, «создать проблемную ситуацию – это значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает у школьников эмоциональную реакцию удивления или затруднения» (Мельникова, 2006, 146).

Проблемные ситуации на уроках, как пишет Е.Л. Мельникова, могут быть



созданы разными путями, поэтому в методической литературе описываются разные типы проблемных ситуаций и разнообразные приемы создания этих ситуаций.

В анализируемой технологии в настоящее время выделяют два вида диалога: побуждающий и подводящий.

«Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески, и поэтому развивает творческие способности учащихся. Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику выработать по-настоящему творческий подход к работе» (Мельникова, 2008, 3).

Этот диалог имеет разное наполнение и развитие на различных этапах урока. Если это этап постановки проблемы, то при организации побуждающего реализуется следующая методика: «сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок» (Мельникова, 2008, 12).

Следующий вид диалога – подводящий, который реализуется на уроке с помощью вопросов и заданий, предлагаемых ученикам. Главные требования к этим вопросам и заданиям состоит в том, что, во-первых, они должны быть направлены на развитие логического мышления детей, а, во-вторых, они должны быть посильны для учащихся данного класса. «На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, т. е. ведет к «открытию» прямой дорогой. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее» (Мельникова, 2008, 13).

Несомненно, что реализация проблемно-диалогического обучения находится в русле требований ФГОС НОО, поскольку благодаря проблемному построению урока происходит открытие знаний самими учениками. Л.Е. Мельни-

кова пишет, что «на проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством диалога (побуждающего или подводящего) помогает ученикам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Тем самым у школьников вызывается интерес к новому материалу и познавательная мотивация. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения, т.е. «открытие» знания школьниками. При этом достигается подлинное понимание материала учениками, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался лично» (Мельникова, 2008, 3).

Е.Л. Мельникова описывает различные приемы работы, которые могут быть применены при создании проблемных ситуаций. В своем пособии «Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика» Е.Л. Мельниковой дано следующее описание побуждающего диалога в форме Таблицы 1.1. Представим далее эту таблицу.

Таблица 1.1.

Побуждающий от проблемной ситуации диалог Приемы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Одновременно предъявить ученикам противоречивые факты, теории, мнения.	- Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие факты налицо?	Выбрать подходящее:
2. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием на новом материале.	- Вопрос был один? А сколько мнений? или Задание было одно? А как вы его выполнили? - Почему так получилось? Чего мы не знаем?	Какой возникает вопрос?
3. Шаг 1. Выявить житейские представления учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, расчетом, экспериментом, наглядностью.	- Вы сначала как думали? А как на самом деле?	Какая будет тема урока?
4. Дать практическое задание, не сходное с предыдущим.	- Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?	

Представляет интерес описанные Е.Л. Мельниковой методы поиска решения учебной проблемы, которые имеют свои особенности и методику проведения. «Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог представляет собой сочетание специальных вопросов, которые стимулируют учащихся выдвигать и проверять гипотезы. Этот метод имеет определенную структуру: начинается с общего побуждения (призыва к мыслительной работе), при необходимости продолжается подсказкой (намеком, сужающим область поиска), в крайнем случае завершается сообщением учителя. При этом общее побуждение представляет собой стандартную готовую реплику, а подсказку необходимо придумывать каждый раз заново» (Мельникова, 2008).

В процессе выдвижения гипотез, как считаем Е.Л. Мельникова, побуждающий диалог может быть организован следующими образом. «Общее побуждение осуществляется стандартной репликой «Какие есть гипотезы?», которая провоцирует выдвижение любых гипотез – как ошибочных, так и решающей. Если ученики молчат или выдвигают только ошибочные гипотезы, дается подсказка к решающей гипотезе, которая продумывается учителем заранее для каждого конкретного урока. Если подсказка не срабатывает, диалог завершается сообщением решающей гипотезы» (Мельникова, 2008).

На этапе проверки гипотез побуждающий диалог организуется уже по-другому. «Для устной проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Вы согласны с этой гипотезой? Почему?», подсказка дается к аргументу или контраргументу, в крайнем случае последние сообщаются в готовом виде. Для практической проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Как нам проверить эту гипотезу?», подсказка дается к плану проверки, в крайнем случае план сообщается в готовом виде» (Мельникова, 2008).

Методы, используемые при организации проблемно-диалогического обучения, характеризуются универсальностью, потому что могут применяться на разных уроках, как в начальной школе, так и в среднем и старшем ее звене. Но будучи универсальными в этом отношении методы проблемно-

диалогического обучения, как указывает Е.Л. Мельникова, «имеют определенную предметную и возрастную специфику, наиболее ярко выраженную у побуждающего диалога. При использовании побуждающего диалога, сначала создается проблемная ситуация, а затем учеников побуждают к осознанию и формулированию проблемы. В каждом учебном предмете возможны все приемы создания проблемной ситуации, но частота их применения существенно различается» (Мельникова, 2008). Предметная специфика применения анализируемой технологии реализуется следующими образом. Так, «уроков для русского языка основным является прием 2, а для математики – прием 4. В обоих случаях ученикам предъявляется практическое задание на новый материал. На русском языке это задание обычно выполняют, но по-разному, и возникает проблемная ситуация со столкновением мнений. На математике такое задание чаще не выполняют вообще, и возникает проблемная ситуация с затруднением» (Мельникова, 2006, 14).

Таким образом, методы и приемы проблемно-диалогического обучения могут быть успешно применены при реализации любого предметного содержания, в том числе, и на уроках русского языка в начальной школе.

## **1.2. Лингвистические основы методики изучения глагола в начальной школе**

Одна из задач нашего исследования – определение возможностей использования технологии проблемного диалога при изучении грамматического материала, необходимо отобрать тот теоретический минимум, который будет взят за основу при разработке опытного обучения. В качестве примера рассматривается такая часть речи как глагол.

Выбор этой части речи, обусловлен прежде всего тем, что, по наблюдениям ученых, существительные являются самыми употребительными словами в детской речи. Кроме того, глагол выполняет заметную текстообразующую функцию, в нем выражена предикативность предложения и от правильного употребления глагола и его форм зависит, в сущности, грамотность связной ре-

чи. Еще одной причиной выбора можно назвать то, что, именно глагол и его грамматические категории при овладении ими вызывают к жизни значительное количество всевозможных ошибок.

Глагол, наряду с именем существительным, являются самым многочисленным классом слов; глаголы составляют 45 % всего словарного состава языка. Именно глаголы чаще всего используются в устной и письменной речи.

«Глагол - одна из самых важных частей речи, поскольку именно на глаголе в подавляющем большинстве случаев «держится фраза, предложение. Глагол является своего рода начальником в предложении» (Пирогова, 2009, 3).

Значительный по объему и очень интересный по содержанию и функционированию в языке класс глаголов был и остается предметом особого внимания многих лингвистов. Ему посвящено множество статей и монографических исследований (А.М. Ломов, А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, Ф.Ф. Авдеев, Н.С. Авилова и др.). О роли глагола и глагольных форм в речи писали многие ученые-лингвисты: Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, А.И. Ефимов, М.Н. Кожина и др.

Глагол – самая сложная и наиболее емкая часть речи в русском языке. Анализ лингвистической литературы показывает, что в ней имеет место узкое и широкое понимание глагола как части речи. При широком понимании, которое является традиционным и более общепризнанным, глагол рассматривается как система 4-х форм (инфинитив, личные формы, причастие и деепричастие. Узкое понимание отличается тем, что глагол рассматривается как система двух форм (инфинитив и личные формы), а что касается причастия и деепричастия, то они рассматриваются как самостоятельные части речи.

Глагол – это разряд слов, которые: 1) обозначают процессуальный признак; 2) обладают грамматическими категориями вида, залога, наклонения, времени, числа, лица, рода; 3) способны выполнять в предложении разные синтаксические функции, важнейшей из которых является функция сказуемого.

Процессуальный признак – это семантика глагола, его общее значение. Процессуальный признак – это признак, развивающийся во времени, динамич-

ный признак. По этому признаку глаголы противопоставлены именам прилагательным и существительным. Ср.: *чернеть* – *чёрный* – *чернота*. В первом случае перед нами активный признак, во втором – пассивный, в третьем – активный, но опредмеченный признак.

Конкретные лексические значения глагола могут быть самыми разнообразными. Основные из них следующие: обозначение действия как непосредственной деятельности лица (*работать, писать, чертить*); обозначение состояния или изменения состояния (*спать, дышать, болеть, сидеть, расти, распускаться, стареть*), обозначения бытия предмета (*быть, существовать, иметь*). Таким образом, глагол выражает чье-либо действие, состояние, бытие в их отношении ко времени.

Общее значение глагол получает в своих грамматических категориях. Это морфологические признаки глагола. Глагол имеет специальные глагольные категории (вида, времени, наклонения, лица, залога), а также категории, не характерные для глагола (число: *пел – пели*; род – *читал – читала*, а у причастий – падеж: *ревущий – ревущего*. В синтаксическом отношении главная функция глагола – выступать в роли сказуемого. Но могут быть и другие функции – подлежащего и второстепенных членов предложения, например: *Учиться – всегда пригодиться. Я зашёл поговорить с вами о деле*.

Глагол имеет сложную систему грамматических форм, или парадигму. Напомним, что парадигма – это совокупность всех словоформ слова или его изменение по системе форм. Парадигму глагола составляют: 1) формы лица; 2) времени; 3) наклонения; 4) числа; 5) инфинитива; 5) причастия; 6) деепричастия. Полная парадигма глагола включает более 200 форм. Все перечисленные грамматические формы обязательно обладают категориями вида и залога, то есть, какую бы форму мы ни взяли, всегда можем определить у них вид и залог, например: *передать* – глагол совершенного вида действительного залога.

Все остальные грамматические категории (лицо, наклонение, время, род, число) присущи не всем глагольным формам, а лишь некоторым из них. Например, инфинитив и безличные глаголы не имеют форм лица. Категорией рода обладают

лишь глаголы в прошедшем времени и сослагательном наклонении.

Все грамматические формы глагола, составляющие его парадигму, можно разделить на две группы: спрягаемые и неспрягаемые.

Спрягаемые формы составляют ядро глагольных форм. Они обозначают, что действие совершается определённым лицом или лицами (*пишу, пишет – пишем*); приурочено к определённому времени (*пишу, писал, буду писать*); является реальным или нереальным (*пишу, писал бы*). Следовательно, это формы лица, числа, времени и наклонения. Спрягаемые формы употребляются в предложении всегда в функции сказуемого, поэтому они называются иногда предикативными.

К неспрягаемым формам глагола относятся инфинитив, причастие и деепричастие. Инфинитив – это форма, лишь называющая действие и не показывающая его отнесённость к лицу, времени или реальности (*играть, работать*). Эта форма обладает категорией вида, залога и может быть переходной или непереходной. В предложении инфинитив способен выполнять любую синтаксическую функцию.

Причастие и деепричастие называют атрибутивными формами, так как причастие обозначает действие как признак или свойство предмета (*читающий, читавший, читаемый*). Имеет вид, залог, время. Деепричастие обозначает действие как признак, характеризующий другое действие (*читая, наклонив, прищурив*). Имеет вид, может обладать категорией переходности.

Остановимся далее на определении основных категорий русского глагола.

Вид – грамматическая категория глагола, указывающая, как протекает или как распределяется во времени выражаемое глаголом действие. Категория вида выражается противопоставлением форм и частных грамматических значений совершенного и несовершенного вида. Категория вида обозначает отношение действие к внутреннему пределу. Внутренний предел действия в грамматике понимается как его естественный исход, достижение предполагаемой цели или определенного результата, достижение определенной границы. Совершенный вид при этом выступает как сильный, маркированный член видового противопостав-

ления, который обозначает предел действия, его результат или исход. А несовершенный вид выступает как слабый, немаркированный член видового противопоставления, то есть не обозначает предела действия, а выражает действие в его течении, длительности. Ср.: *Художник пишет картину* (нес.в.). *Художник написал картину* (сов.в.). *Ученик пишет сочинение* (нес.в.). *Ученик написал сочинение* (сов.в.).

Категория наклонения – это грамматическая словоизменительная категория, выражающая отношение действия к действительности. Категорию наклонения можно рассматривать как морфологический способ выражения модальности, которая может быть реальной и ирреальной. По признаку реальности–ирреальности противопоставляются изъявительное наклонение, с одной стороны, и сослагательное, повелительное, с другой стороны. Изъявительное наклонение выражает действие, которое мыслится говорящим как реальное, фактически протекающее во времени, то есть глагол в изъявительном наклонении обозначает действие, которое происходит, происходило или будет происходить. Например: *Октябрь уж наступил, уж роща отряхает последние листья с нагих своих ветвей* (Пушкин). Сослагательное наклонение выражает действие глагола, которое мыслится говорящим как действие желательное или возможное при каких-то условиях, или действие, которое говорящий только предполагает или в котором сомневается. Например: *Вы бы лесом шли, лесом идти прохладно* (Л.Толстой). Повелительное наклонение выражает побуждение к действию со стороны говорящего. Побуждение имеет самые разнообразные оттенки – от вежливой просьбы до категорического приказа, что выражается особой повелительной интонацией.

Категория лица выражает отношение глагольного признака и его носителя к участникам речевого акта. Если производитель действия, то есть носитель признака, - говорящий, то употребляется форма первого лица (*пишу*); если это собеседник – употребляется форма второго лица (*пишешь*); если это лицо, не участвующее в разговоре, употребляется форма третьего лица (*пишет*). Таким образом, русский глагол имеет три лица: 1-е, 2-е и 3-е. Во множественном чис-



ле формы 1-го, 2-го и 3-его лица соответственно обозначают следующее: 1-е лицо обозначает, что действие совершает говорящий и еще кто-то (*пишем*); 2-е лицо обозначает, что действие совершает собеседник и ещё кто-то (*пишете*); 3-е лицо обозначает, что действие совершают несколько лиц, не участвующих в разговоре (*пишут*). Категория лица – категория грамматическая, поэтому она имеет формальные показатели – личные окончания глагола. Именно они указывают на форму лица: *говорю – говоришь, говорим, говорите*.

«Категория времени – это грамматическая, словоизменительная категория, которая показывает отношение действия, выраженного глаголом, к моменту речи. Настоящее время указывает на то, что действие, выраженное глаголом, происходит в момент речи (*пишешь, говоришь*). Прошедшее время указывает на то, что действие происходит до момента речи (*работал, писал, прочитал*). Будущее время указывает на то, что действие будет происходить после момента речи (*буду писать, напишу*)» (Пирогова, 2009).

Категория времени в русском языке тесно связана с такими самостоятельными категориями, как наклонение и вид. Связь эта проявляется в следующем: 1) систему времён русского глагола образуют формы только изъявительного наклонения. Этих форм 5. Категорией времени не обладают глаголы в сослагательном и повелительном наклонении; 2) связь с видом состоит в том, что глаголы несовершенного вида имеют три временные формы (настоящее, прошедшее и будущее сложное: *смотрю, смотрел, буду смотреть*); а глаголы совершенного вида имеют две временные формы (прошедшее и будущее простое: *посмотрел, посмотрю*).

Таким образом, анализ основных глагольных категорий убеждает, что «глагол является ядром, вокруг которого выстраивается оболочка обстоятельств, характеризующих действие и придающих ситуации конкретность и весомость. Глаголы – основной строительный материал для текста, позволяющий выражать действия в их динамике» (Русский язык и культура речи, 2014, 245). Поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, поскольку ошибки, связанные с употреблением глаголь-

ных форм, часто приводят к смысловому и стилистическому разрушению всего текста.

Основные задачи начальной школы - в формировании понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глаголов по числам и временам, овладении учащимися умением образовывать временные формы глаголов, наиболее употребительных в речи младших школьников. Учащиеся на основе конкретных наблюдений подводятся к обобщению о том, что глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие двух или нескольких предметов; при изменении числа глагола изменяется окончание. В процессе выполнения упражнений у учащихся формируется умение изменять глагол по числам. Сущность временной формы глагола раскрывается учащимися на основе сопоставления, когда совершается действие и когда о нем сообщается, т.е. на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи. При распознавании времени глагола для младших школьников основным показателем выступает вопрос, на который отвечает глагол.

Таким образом, школьная программа предусматривает знакомство учащихся начальной школы с такими глагольными категориями, как время и лицо, по некоторым программам изучаются также категории вида и наклонения. Глаголы – основной строительный материал текста, и в организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, необходимо использование передовых методических технологий, направленных на успешное освоение младшими школьниками данной части речи.

### **Выводы по первой главе**

1. Технология проблемного диалога позволяет учащимся самостоятельно «открывать» знания. Она представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов обучения, а также их взаимосвязей с формами и средствами обучения. Методы составляют центральную часть технологии, поскольку определяют выбор форм и средств обучения.

2. Методы – это способы деятельности учителя на этапе введения знаний.

Проблемно-диалогические методы обучения обеспечивают постановку и решение учебных проблем школьниками и представляют собой определенные сочетания приемов, вопросов, заданий. Традиционные методы обучения сводятся к сообщению учителем темы и знания в готовом виде.

3. Проблемно-диалогические методы дают широкие возможности варьирования форм обучения (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной), в то время как традиционные методы всегда фронтальны.

4. При проблемно-диалогических методах средства обучения (опорные сигналы, учебники, наглядные и технические средства) служат вспомогательными инструментами творческого усвоения знаний, а при традиционных методах они обслуживают репродуктивное усвоение знаний.

5. Выбор глагола в качестве объекта исследования обусловлен тем, что существительные являются самыми употребительными словами в детской речи. Глагольные слова выполняют заметную текстообразующую функцию, в нем выражена предикативность предложения и от правильного употребления существительного и его форм зависит, в сущности, грамотность связной речи. При этом именно глагол и его грамматические категории при овладении ими вызывают к жизни значительное количество всевозможных ошибок.

6. Глагол – это знаменательная часть речи, которая выражает значение процессуальности, обладает грамматическими категориями вида, времени, лица, наклонения и выступает в предложении чаще всего в функции сказуемого. В современной начальной школе изучаются практически такие грамматические категории глагола, как лицо, число, время, по некоторым программам – наклонение и вид.

## **Глава 2. Реализация технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в современной начальной школе**

### **2.1. Проблема реализации технологии проблемного диалога в процессе начального образования (обзор методической литературы)**

Реализация ФГОС НОО в современной начальной школе обусловила пристальное внимание педагогов и методистов к проблемам использования в процессе начального образования различных активных методов и технологий, так как методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход. Различные аспекты реализации в практике школьного обучения технологии проблемного обучения анализируются различными авторами. Например, Н.В. Ладыженской рассматривается вопрос о преимущественности в использовании проблемно-диалогической технологии в курсе риторики (2003). А.А. Вахрушев и И.В. Кузнецова предлагают применить технологию проблемного обучения в процессе работы в малых группах (2003). Н.А. Новак описывает пути применения проблемно-диалогической технологии на различных уроках в начальной школе: русский язык, окружающий мир, математика (2008).

Проанализируем далее публикации, в которых речь показаны возможности использования технологии проблемного диалога на уроках русского языка в начальной школе.

Т.Ю. Перова (2007) предлагает различные способы и приемы создания проблемных ситуаций на уроках русского языка. Автор отмечает, что учитель при создании проблемных ситуаций может использовать такие дидактические приемы, как проблемный вопрос, проблемные задачи и задания, «ловушки» (так называемые познавательные противоречия), загадки, гипотезы. Т.Ю. Перовой выделены следующие типы проблемных ситуаций, которые могут возникать на уроках русского языка:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.
2. Противоречие между житейскими представлениями учащихся и научными понятиями о фактах.

3. Выдвижение гипотез, формулировка выводов.

4. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений.

5. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

В заключении автор подчеркивает, что ею охарактеризованы лишь некоторые способы и приемы создания проблемных ситуаций на уроках русского языка, которые через оптимальное соотношение известной и неизвестной информации вызывают интерес учащихся к теме, способствуют развитию творческих способностей учащихся, активизации их мыслительной деятельности.

В настоящее время накоплен значительный опыт реализации технологии проблемного диалога в практике обучения русскому языку в начальной школе. Так, Т.Н. Серебрянникова делится своим опытом работы по теме «Обучение младших школьников на основе технологии проблемного диалога» (2004). Урок, описываемый Т.Н. Серебрянниковой, по своей образовательной цели – урок изучения нового материала, по типу – проблемно-диалогический, форма работы – коллективная. Тема урока: «Слова, которые выражают различные чувства, их роль в речи». В статье приводится подробное описание урока, на котором учащиеся знакомятся с междометиями.

В.А. Савкуева (2006) предлагает опыт использования проблемного диалога на примере темы «Непроизносимые согласные» (3 класс). В статье приведены примеры создания проблемной ситуации и представлено несколько побуждающих диалогов, которые могут быть использованы при изучении темы «Непроизносимые согласные». Автор статьи указывает, что эти примеры должны помочь учителям начальной школы, которые только начинают работать по проблемно-диалогической технологии, разобраться в тонкостях ее применения на практике.

В.А. Савкуева в заключение указывает, что для введения учащихся в ситуации проблемного диалога учителю необходимо: 1) не забывать о типе вводимого на уроке знания; 2) проработать различные варианты развития диалога, вероятные гипотезы учащихся и оптимальные формы работы; 3) продумать

продуктивные задания на воспроизведение знаний – их три типа: формулирование темы, плана, вопроса (в классе), составление опорного сигнала (в классе или дома) и через художественный образ (дома, по желанию).

Результаты применения технологии, по словам В.Ю. Савкуевой, позволяют утверждать, что она эффективна: 1) в воспитании активной личности, формировании инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству; 2) в стимулировании интеллектуального развития (увеличивается объем памяти, повышается произвольность внимания, развивается речь); 3) в прочности усвоения знаний, так как путем постановки проблемы обеспечивается сильная мотивация, а путем поиска решения достигается полное понимание материала.

А.А. Бурдзинаускене (2006) описывает урок русского языка в первом классе на тему: «Почему слова, которые звучат одинаково, написаны по-разному: с маленькой и большой буквы». Примечательно то, что автор статьи отмечает, что в «результате использования проблемно-диалогического обучения дети стали активнее, заинтересованнее. Они не боятся свободно высказывать свое мнение, даже если оно и неверное. Знания, добытые методом проб и ошибок, самостоятельно, - наиболее прочные» (Бурзнаускене, 2006, 14).

А.Н. Дибленкова (2008) считает, что использование технологии проблемного диалога способствует реализации принципа психологической комфортности. Это один из основных принципов личностно ориентированного обучения. Автор отмечает, что на уроках она старается создавать проблемные ситуации, содержанием которых является противоречие, а признаком – эмоциональное переживание. А.Н. Дибленкова для обеспечения обратной связи с учащимися использует рефлекссию, положительный эмоциональный тон, партнерские отношений с детьми. В результате «дети в классе чувствуют себя спокойно и уверенно. Вместе с учителем они предполагают и сомневаются, ищут и находят ответы на вопросы, удивляются и открывают новое» (Дибленкова, 2008, 21). В качестве примера автор предлагает подробное описание урока с применением технологии проблемного диалога для 2-го класса на тему: «Большая буква в

фамилиях людей».

В.В. Меркулова (2008) в статье «Проблемный диалог в 1-ом классе» отмечает, что «в современной школе ЗУНы не могут быть единственной педагогической целью – школа призвана всемерно развивать познавательные и творческие возможности учащихся и воспитывать взрослеющую личность. А это значит, что кардинальному изменению должна быть подвержена та часть урока, которая связана с введением новых знаний. На уроке все должно быть по-другому: и психологическая атмосфера занятий, и учебное содержание, и методика преподавания, нацеленная на то, что учащиеся должны «открывать» знания, а не получать их в готовом виде» (Меркулова 2008: 23). Именно активная деятельность учащихся, по мнению автора, позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися. В этом и состоит суть проблемно-диалогического обучения, которое в настоящее время является наиболее актуальным. Автор убеждена в преимуществах проблемного обучения, отмечает положительные результаты в своем классе. В качестве примера приводится фрагмент одного из уроков обучения грамоте в 1-ом классе с использованием проблемно-диалогического обучения.

Е.Б. Мариничева (2008) также успешно применяет проблемно-диалогическую технологию на уроках в начальной школе. Эта технология, по мнению автора, «принципиально меняет роль учащегося на уроке: теперь он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Ученик активно участвует в каждом шаге обучения: принимает учебную задачу, анализирует способы ее решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок. Свобода выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным» (Мариничева, 2008, 26). В этом Е.Б. Мариничева убедилась на примере своих учеников. При таком обучении автор включает в урок разноуровневые и дифференцированные задания. Это дает возможность ученикам с разными уровнями обученности возможность активно участвовать в образовательном процессе. В качестве примера автор приводит описание урока русского языка в 3-м классе по учебнику Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В.

Прониной, разработанного на основе технологии проблемного обучения (тема урока «Сложные слова. Образование сложных слов»).

Е.В. Гадустова (2008) использует на уроках русского языка элементы проблемного обучения с компьютерной поддержкой. Автор справедливо указывает, что «использование информационных технологий в обучении становится велением времени. На различных этапах урока компьютер может выполнять различные дидактические функции: актуализация необходимых для усвоения знаний, наглядное предъявление дидактического материала для выявления в ходе его анализа порядка действий с целью решения поставленной задачи, тренинг умений и навыков, их текущий и отсроченный контроль» (Гадустова, 2008, 30).

Автор статьи совместно с программистом А.Э. Сарибекяном разработали для учащихся 4-х классов пакет компьютерных программ для уроков русского языка по теме «Правописание безударных гласных в окончаниях имен существительных». Учитывая возрастные особенности младших школьников, а именно преобладание наглядно-образного мышления, авторы включили в программу занимательный дидактический материал, обучающие упражнения, а также сюжетные игровые задания. В статье приводится фрагмент урока русского языка по теме «Правописание безударных окончаний имен существительных в дательном падеже» с компьютерной поддержкой, на котором для повышения познавательной активности учащихся уроке учителем была создана проблемная ситуация.

Значительный интерес представляет статья Г.А. Данюшевой (2008), в которой анализируется влияние проблемно-диалогического обучения на творческое и личностное развитие младших школьников. В статье описываются результаты эксперимента по проверке зависимости интеллектуального, творческого и личностного развития учащихся от типа обучения. Были взяты три экспериментальных и три контрольных класса с приблизительно одинаковыми по своему развитию детьми. Однако методы обучения, практикуемые учителями, отличались. Так, в экспериментальных классах педагоги использовали про-



BLEMHO-диалогические методы, организуя «открытие» знаний учениками, а в контрольных классах объясняли новый материал традиционно. Различия между классами фиксировались по следующим критериям: интеллект и развитие речи; креативность; учебная мотивация и отношение к школьным требованиям; восприятие учебной нагрузки и утомление; самооценка и другие параметры личностного развития.

Автор отмечает, что после первого года обучения констатировать серьезные расхождения в интеллектуальном развитии учащихся экспериментальных и контрольных классов пока преждевременно, но по параметрам творческого и личностного развития уже наметились определенные различия. Так, по показателю креативности ученики экспериментальных классов быстрее справились с заданиями по методике Торренса и проявили более заметную оригинальность: число их самобытных идей было в два раза больше, чем в контрольных классах.

Г.А. Данюшевская указывает, что результаты методики самооценки говорят о повышении гармоничных внутренних самоощущений среди детей экспериментальных классов, которые воспринимают себя позитивно (уровень их самооценки выше) и считают себя более счастливыми. В частности, по методике Пирса-Харриса в экспериментальных классах оказался значительно более процент детей с высоким и хорошим уровнем самооценки по таким категориям, как «интеллектуальный статус», «физическая привлекательность», «популярность», «счастье, удовлетворенность», а в контрольных классах преобладал процент детей с высоким и хорошим уровнем самооценки по категории «поведение».

Различия между экспериментальными и контрольными классами по такому вектору развития, как «внутренний мир – внешнее поведение ребенка», наблюдались также и по результатам некоторых других методик (методика самооценки Г.А. Данюшевской, методика оценки школьной мотивации Лускановой). В целом результаты обследования детей контрольных и экспериментальных классов говорят о том, что «уже на первом году обучения в школе с использованием разных педагогических технологий закладываются различия в развитии учеников. Самые существенные из них между классами с проблемно-

диалогическим и традиционным обучением лежат в области учебной мотивации и отношения к школе, в построении взаимоотношений между учеником и учителем, учеником и одноклассниками, в развитии творческого потенциала и внутренней гармоничности» (Данюшевская, 2008, 13).

И.С. Поздеева в статье «Учебная дискуссия: поиск новых форм» (2008) отмечает, что «дискуссия является особой формой проблемно-диалогического обучения, которая позволяет изменить «традиционную» позицию педагога и основными ее характеристиками сделать содействие развитию личности ребенка, актуализации его личного опыта, сотрудничество, понимание, коллективную мыследеятельность» (Поздеева, 2008, 8). Однако далее автор указывает, что дискуссия в начальной школе пока еще не получила распространения, и отношение к ней учителей весьма неоднозначно. Многие учителя считают, что дискуссию можно использовать, когда дети будут обладать достаточной зрелостью и самостоятельностью, когда они приобретут необходимый учебный опыт в виде ЗУНов и опыт деятельности в режиме коллективного учебного диалога (умение слышать друг друга, реагировать на реплики товарищей, высказывать собственную точку зрения и понимать точку зрения другого).

Другие педагоги соглашаются с тем, что дискуссия нужна, но в свернутом, сокращенном виде: их беспокоят дисциплинарные сложности (шум, беспорядок, выкрики детей), организационные (высказывание неожиданных ерсий, эмоциональная или интеллектуальная отчужденность части детей от предмета спора или его «потеря»), а также большие временные затраты.

Среди педагогов есть активные сторонники дискуссии, которые уверены в том, что данная форма работы обладает не только мощным образовательным ресурсом (развивает критическое мышление, коммуникативные навыки и навыки взаимодействия), но и учебным, так как актуализирует предметные знания и умения учащихся.

В настоящее время, как отмечает С.И. Поздеева, идет поиск новых форм дискуссии, который привел к появлению новой формы работы - письменной дискуссии, позволяющей нивелировать такие «издержки» устной фронтальной

дискуссии, как пассивность многих детей (робких, медлительных, испытывающих учебные и коммуникативные затруднения), невозможность охватить активной работой всех учеников класса. «Письменной, - пишет автор, - мы называем дискуссию, при которой каждый ребенок имеет возможность письменно высказать свою точку зрения на поставленный вопрос и после совместного обсуждения (фронтально или в группах) письменно подвести рефлексивный итог. Достоинства этой формы дискуссии состоят в том, что у детей развивается письменная научная речь, а кроме того, экономится время на уроке: учитель может, заранее познакомясь со всеми версиями, исключить нелепые, продумать способы их группировки и обсуждения; вовлеченность детей в работу повышается за счет того, что каждый имеет возможность обдумать и зафиксировать свое мнение.

Возможны различные виды письменной дискуссии: подготовленной и неподготовленной, фронтальной и групповой, проводимой учителем или учеником. В начальной школе освоение этих форм автор рекомендует начинать с письменной подготовленной дискуссии, организация которой предполагает несколько этапов работы:

1. «Подумай сам и напиши». На этом этапе учитель формулирует проблемный вопрос (можно дать несколько вариантов аргументированных ответов на него) или создает проблемную ситуацию по теме урока.

2. «Вот как мы думаем». На следующем уроке учитель напоминает проблемный вопрос (ситуацию, задание) и представляет на доске все выдвинутые версии. Даже если правильного ответа никто из детей не предложит, то через обсуждение и отторжение неправильных версий дети все равно придут к верному решению.

3. «Давайте пообсуждаем вместе». Удобнее начинать обсуждение с тех версий, неправильность которых очевидна.

4. «Подведем итоги». Учитель раздает детям листочки, на которых они письменно подводят итог урока.

В статье на конкретной проблемной ситуации приводится описание всех

названных этапов письменной дискуссии.

В.Ю. Савкуева в статье «Эффективность применения современных образовательных технологий в начальной школе» (2011) анализирует возможности использования различных образовательных технологий в практике начальной школы. Автор указывает, что применение современных образовательных технологий (полное внедрение таких, как проблемно-диалогическое обучение, деятельностного метода или частичное использование ТРИЗ, интерактивных технологий) позволяет добиваться успешных результатов обучения и воспитания младших школьников, становящихся личностями, которые смогут поставить нужные цели и не побоятся сложностей, связанных с их достижением.

В.А. Савкуева отмечает, что эффективно применяет технологию проблемно-диалогического обучения с 2003 г. Чтобы обучение по этой технологии не теряло принципа научности, выводы учеников автор обязательно подтверждает и сравнивает с правилами, теоретическими положениями учебников, словарных, энциклопедических статей. В статье приводится пример использования этой технологии на уроке русского языка по теме «Непроизносимые согласные», на котором дети самостоятельно вышли на новую тему и поставили цель урока. По словам автора, «технология проблемно-диалогического обучения эффективна; 1) в воспитании активной личности, формировании инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству); в стимулировании интеллектуального развития (увеличивается объём памяти, повышается произвольность внимания, развивается речь); в прочности усвоения знаний, так как путем постановки проблемы обеспечивается сильная мотивация, а при поиске решения достигается полное понимание материала» (Савкуева, 2011, 67-68).

Анализ опыта использования технологии проблемного обучения позволяет сделать следующие выводы: проблемное обучение эффективно развивает творческие способности учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, то есть реализует социальный заказ общества – формирование творческой личности. Опыт использования технологии проблемного диалога на уроках в начальной школе убедил нас, что

при таком обучении учащиеся сами «открывают» новые знания, а не получают их в готовом виде. Технология проблемного диалога принципиально меняет роль учащегося на уроке: теперь он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Именно активная деятельность учащихся позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися. Кроме того, проблемное обучение позволяет использовать разнообразные виды учебной деятельности, способствующие развитию психических процессов (восприятие, память, мышление, воображение), но и учитывать индивидуальные особенности учащихся, а также повысить мотивацию учения.

## **2.2. Экспериментальная работа по использованию технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола в начальной школе**

Экспериментальная работа проводилась на базе 4-го класса МОУ «СОШ № 46» г. Белгорода и состояла из двух этапов: констатирующего, на котором выявлялся имеющийся уровень знаний и умений о глаголе как части речи; формирующего – основного этапа, во время которого использовалась технология проблемного диалога в процессе изучения глагола. В конце был проведен контрольный эксперимент, который был направлен на проверку эффективности формирующего этапа.

Экспериментальный класс занимается по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века». Автор программы по русскому языку С.В. Иванов, авторы учебников по русскому языку – С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. В экспериментальном классе обучается 20 человек.

На первом этапе эксперимента была проведена письменная работа с учащимися, которая содержала задания, направленные на проверку предметных результатов обучения по теме «Глагол». Следует отметить, что уже во втором классе учащиеся начинают изучение частей речи, среди которых – имя существительное, имя прилагательное и глагол. В письменную работу были включе-

ны тестовые задания и письменные упражнения.

Задание 1.

1. Продолжи определение. Верное определение обведи кружком.

Глагол – это

а) часть речи, которая называет действие и отвечает на вопросы что делать? что сделать?

б) часть речи, который отвечает на вопрос какой и обозначает предмет;

в) часть речи, называет предметы, явления природы, людей, животных и отвечает на вопросы кто? что?

2. Продолжи фразу, верный ответ обведи кружком:

Глаголы

а) изменяются по числам и родам;

б) меняются по падежам и числам;

в) изменяются по лицам и временам.

Практические задания:

3. Глаголы прошедшего времени имеют суффикс

а) –ть;

б) –чь;

в) –л-.

4. Выберите верный ответ

а) Глаголы изменяются по временам и могут употребляться в настоящем, прошедшем и будущем времени;

б) Глаголы изменяются по падежам и могут стоять в именительном, винительном, родительном и других падежах.

5. Закончите предложения:

а) В настоящем и будущем времени глаголы изменяются по ...;

б) В прошедшем времени глаголы изменяются по ...;

в) Спряжение глаголов – это их изменение по ... в ... времени.

6. Поставьте глаголы в начальную форму: *играем, гулял, стараешься*.

7. Запишите текст, вставляя пропущенные буквы. Выделенные слова раз-

берите как часть речи.

*Люди любят...ся красивыми цветами, **вдыха...т** их аромат. Но не каждый человек зна...т, что запахом, яркими красками цветы привлека...т к себе насекомых. Насекомые переносят пыльцу с одного цветка на другой. А цветы **корм...т** насекомых своим нектаром и пыльцой.*

8. Образуй от глаголов формы настоящего, прошедшего и будущего времени: *охранять, защищать, сделать, делать.*

9. Выпишите из текста только глаголы. Почему ты думаешь, что глаголы?

*Соловья баснями не кормят. Ранняя птичка носик прочищает, а поздняя глаза продирает. Труд на ноги ставит, а лень валит. Пчела мала, ба и та работает. Пашню пахут – руками не машут.*

За каждое правильно выполненное задание выставлялось по одному баллу. Максимальное количество баллов, которые можно было набрать за данную работу, составляло 30 баллов. Для оценки результатов констатирующего этапа были разработаны уровни сформированности предметных результатов обучения по теме «Глагол»: высокий, средний и низкий. К высокому уровню мы отнесли учащихся, набравших при выполнении работы 21-30 баллов; к среднему – 11-20 баллов; к низкому – 1-10 баллов.

На констатирующем этапе эксперимента высокий уровень сформированности предметных результатов обучения по теме «Глагол» мы выявили у четырех учащихся, что составило 20 %, средний уровень был отмечен у шестерых учеников (30%), а низкий уровень – у десятирех младших школьников, то есть у 50 %.

На основании результатов первого этапа эксперимента мы сделали выводы том, что частеречная семантика глагола, определение его категорий вызывает у многих детей затруднения, умения образовывать от глаголов неопределенную форму или формы времени сформированы плохо. Также дети допустили орфографические ошибки в окончаниях глаголов, и многочисленные ошибки допущены при проведении морфологического разбора глагола. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о низком уровне сформирован-

ности предметных результатов обучения по теме «Глагол». Следовательно, традиционные методы обучения являются не эффективными и необходимо применение других более эффективных методов и технологий.

Результаты констатирующего эксперимента помогли нам разработать программу формирующего этапа, цель которого - разработка уроков русского языка, в ходе которых при изучении глагола использовалась технология проблемного обучения.

Как уже указывалось, экспериментальный класс занимается по русскому языку по программе С.В. Иванова и учебникам С.В. Иванова, А.О. Евдокимовой, М.И. Кузнецовой и др. Во второй четверти начинается подробное изучение глагола. На уроках русского языка на этапе объяснения материала, знакомства с новой темой нами использовалась технология проблемного диалога, различные методы и приемы, позволяющие реализовать данную технологию.

В процессе экспериментально-методической работы мы учитывали тот факт, что на уроках русского языка, как указывает Е.Л. Мельникова, возможны все приемы создания проблемной ситуации. Однако для уроков русского языка Е.Л. Мельникова основным считает прием 2, 3, 6, которые содержат задания «на ошибку». Самым эффективным для уроков русского языка в начальной школе является второй прием, при использовании которого учителю требуется столкнуть разные мнения своих учеников, а не предъявлять учащимся чужие точки зрения. Возникший в результате разброс мнений обычно вызывает у школьников реакцию удивления. В этом случае ученикам предъявляется практическое задание на новый материал. На русском языке это задание обычно выполняют, но по-разному, и возникает проблемная ситуация со столкновением мнений.

Нами были разработаны проблемные ситуации для уроков русского языка, которые приведем далее. Так, при изучении темы «Не с глаголами» использовался прием «столкнуть мнения учеников практическим заданием».

Фрагмент урока:

Учитель: Составьте предложения о Знайке и Незнайке, в которых будут



использоваться словосочетание *читал книги*.

Ученики: Знайка читал книги. Незнайка не читал книги.

Учитель: Назовите глаголы.

Ученики: Читал, не читал.

Учитель: Какое слово обозначает отсутствие действия?

Ученики: Слово *не*.

Учитель: Все согласны с написанием этого слова с глаголом?

Ученик: Нет, я написал отдельно.

Учитель: Сколько мнений в классе?

Ученики: Два мнения.

Учитель: Какой вопрос возникает?

Ученики: Кто прав? Как пишется не с глаголами?

Этот же прием мы использовали при изучении темы «Неопределенная форма глагола».

Учитель: Поставьте слова в начальную форму: *в книге, красивыми*.

Ученица у доски делает запись: *в книге – книга, красивыми – красивый*.

Учитель: Объясните, как вы выполняли задание?

Ученики: *В книге* – существительное, начальная форма отвечает на вопросы кто? что? Начальная форма – это форма именительного падежа единственного числа.

*Красивыми* - прилагательное, начальная форма отвечает на вопрос какой? Начальная форма – это форма именительного падежа единственного числа мужского рода.

Учитель (пишет на доске слово *читаешь*): Поставьте этот глагол в начальную форму.

Ученик испытывают затруднения.

Учитель: Что нужно было сделать?

Ученики: Поставить глагол в начальную форму.

Ученик: Какие знания нужно применить?

Ученики: Знания начальной формы.

Учитель: Задание выполнено?

Ученики: Нет.

Учитель: Чего мы не знаем?

Ученик: Начальную форму глагола.

Учитель: Какой возникает вопрос?

Ученики: Какая форма глагола является начальной?

Далее на этом же уроке мы использовали технологию проблемного диалога при анализе особенностей неопределенной формы глагола.

На доске записаны слова: *лечь, мечтать, хотеть, колоть, рубить*.

Учитель: Определите число и лицо глаголов.

Задание вызывает недоумение учеников, так как задание невыполнимо. Таким образом сталкиваются мнения учеников при помощи практического задания, которые выполнить невозможно.

Далее опишем фрагмент урока по теме «Правописание *-тся* и *-ться* в глаголах»

Учитель: Прочитайте стихи в учебнике. Произнесите выделенные слова. Определите часть речи выделенных слов.

Ученики: *Водича* (сущ.).

*Водится* (глагол).

*Водиться* (глагол).

Учитель: Какие звуки мы слышим на конце этих слов?

Ученики: Ца.

Учитель: Какими буквами обозначены эти звуки у разных частей речи?

Ученики: У существительного *водича* слышится *ца* и пишется *ца*. У глаголов слышится *ца*, а пишется *-тся* и *-ться*.

Учитель: Что интересного вы заметили в глаголах?

Ученик: Выбор написания: *-тся* или *-ться*

Учитель: Какой возникает вопрос?

Ученики: В каких глаголах на месте звуков *ца* пишется *-тся*, а в каких — *ться*?

Поскольку мнения учащихся разделились, то это вызвало реакцию удивления. Возникла проблемная ситуация. Младшие школьники столкнулись с противоречием и испытали чувство удивления и затруднения. И в этом случае задача учителя заключается в том, чтобы найти выход из проблемной ситуации, причем так, чтобы можно было сформулировать учебную проблему. В этом случае при выходе из проблемной ситуации возможны разные варианты: побуждающий диалог или подводящий диалог. В начальной школе, как считают методисты, может быть использован и тот, и другой вид диалога.

Подводящий к теме диалог был использован нами при изучении спряжения глагола. Приведем фрагмент урока.

Учитель: Что общего в словах: *Стро..шь, черне..шь, светле..шь, кле..шь?*

Ученики: глаголы 2 лица ед.ч., у них безударные гласные в окончаниях.

Учитель: Попробуйте определить, какие гласные пропущены.

После вариантов ответа детей записываем окончания.

Учитель: Какой вопрос возникает?

Ученики: Почему в одних глаголах 2 лица ед.ч. пишется гласная *-е*, а в других *-и*?

Далее для закрепления материала о спряжении использовался такой тип проблемной ситуации, как побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений. На уроке была проведена следующая работа:

Учитель: Определим, к какому спряжению относятся глаголы *выбер...шь* и *вынес...шь*. Какой должна быть последовательность рассуждений при определении спряжения глаголов? Мы знаем, что у глаголов с ударными личными окончаниями спряжение определяется по личному окончанию. Если у глаголов безударное окончание, то нужно поставить данные глаголы в неопределенную форму.

Один из учеников предложил глаголы *выбирать, выносить*. В первом случае спряжение оказывается I, а во втором – II. Прав ли ученик? Что надо учитывать, когда глагол ставится в неопределенную форму? Конечно, вид гла-

гола. На какие вопросы отвечают глаголы *выбер...шь* и *вынес...шь*? На вопрос *что сделаешь?* Значит, и глагол в неопределенной форме должен отвечать на вопрос *что сделать?* – *выбрать* и *вынести*. Следовательно, это глаголы I спряжения.

Но такой путь определения спряжения может привести к ошибкам. Учащийся написал глагол *высп...шься*, вставив ошибочно другую гласную в личном окончании. Чем вызвана такая ошибка? Определим, к какому спряжению относится этот глагол. Может быть, к I, а может быть, и ко II. *Выспаться* – глагол на *-ать* – I спряжение, значит, личное окончание *-ешь*? Но ведь существует глагол *спишь*. Что можно предположить? Попробуйте в глаголах *выбер...шь*, *вынес...шь*, *высп...шься* отбросить приставку *вы*. Что мы видим? Приставка *вы* «перетягивает» на себя ударение, и поэтому при определении спряжения ее надо отбросить.

Как видим, в этом в этом случае проблемная ситуация возникла в связи с необходимостью выявить условия, от которых зависит выбор орфограммы: правильно подобрать неопределенную форму глагола, определить спряжение, вид глаголов. Следовательно, проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не могут дать объяснение новому факту в учебной ситуации, т.е. тогда, когда учащиеся осознают недостаточность своих знаний для объяснения нового факта.

Далее приведем описание урока по теме «Правописание суффиксов глаголов прошедшего времени», в ходе которого использовалась технология проблемного диалога. Учебная задача данного урока - формирование умения правописания суффиксов глаголов прошедшего времени.

Ход урока.

I. Актуализация знаний.

Учитель (У.): Ученик Петя Двойкин не отличается аккуратностью. В его тетради красуется огромная чернильная клякса, которая закрыла часть слова: *ат*. Ребята, вы можете назвать лексическое значение этого слова?

Ученики: Нет, носителем лексического значения является основа слова, а

она закрыта.

Учитель: О чем вы можете рассказать?

Ученики: О грамматических признаках слова.

Учитель: Как вы догадались? Слова-то нет!

Ученики: Грамматическое значение слова передает окончание.

Учитель: О чем сообщает окончание?

Ученики: Время (настоящее или будущее). Лицо (3-е), спряжение. Число (множественное).

Учитель: А какие окончания у глаголов прошедшего времени?

Ученики: Во множественном числе -и. В единственном числе Ø – в м.р., а – в ж.р., 0 – в ср.р.

Учитель: По этим окончаниям можно определить, что перед нами глагол прошедшего времени?

Ученики: Нет, такие окончания есть и у имен существительных.

Учитель: А по каким признакам можно определить, что это глагол прошедшего времени?

Ученики: По вопросам и наличию суффикса –л-.

I. Постановка учебной задачи. На доске слова: *чист\_л, кр\_чать, знал, нет тетрад\_, з\_плыли.*

Учитель: Какое задание можно предложить, используя эти слова?

Ученики: Найти лишнее слово.

Учитель: Какое же?

Ученики: Тетради – это существительное, а остальные – глаголы.

Учитель: Вставьте пропущенные буквы и объясните орфограмму.

Ученики: Нет тетради – орфограмма слабой позиции в окончании существительного 3-го склонения – пишем и. Слово стирается с доски.

Учитель: Какое из оставшихся слов лишнее?

Ученики: Кричать – инфинитив.

Учитель: Почему неопределенная форма глагола противопоставляется другим формам глагола?

Ученики: В отличие от других форм глагола она никак не изменяется.

Учитель: Вставьте букву и объясните орфограмму.

Ученики: Кричать – орфограмма слабой позиции в корне слова, проверочное слово – крик. Слово стирается с доски.

Учитель: Какое слово теперь лишнее?

Ученики: Заплыли – оно стоит во множественном числе (или это глагол совершенного вида).

Учитель: Вставьте букву и объясните орфограмму.

Ученики: Заплыли – орфограмма слабой позиции в приставке. Запомнить.

Учитель: Какие слова остались?

Ученики: Гнал, чистил.

Учитель: Что общего в этих словах?

Ученики: Это глаголы прошедшего времени.

Учитель: Докажите. Есть ли орфограмма в первом слове?

Ученики: Нет.

Учитель: Есть ли орфограмма во втором слове? Какая орфограмма? Где она находится?

Ученики: Чист...л – орфограмма слабой позиции в суффиксе глагола прошедшего времени.

Учитель: Как ее проверить? Дети затрудняются с ответом.

Учитель: Сумели ли мы объяснить безударную гласную в приставке? В корне? В окончании?

Ученики: Да.

Учитель: Сумели ли мы объяснить безударную гласную в суффиксе глагола прошедшего времени?

Ученики: Нет.

Учитель: Итак, у нас образовался разрыв в знаниях. В чем заключается проблема нашего урока?

Ученики: Как проверять орфограмму слабой позиции в суффиксах глаголов прошедшего времени.

Учитель: Для нас она важна?

Дети затрудняются с ответом, и поэтому задаем следующий вопрос:

Учитель: Давайте задумаемся, может быть, это только один такой глагол, в котором есть безударная гласная в суффиксе?

Дети приводят примеры.

Учитель: Итак, глаголов с безударной гласной в суффиксе прошедшего времени много.

III. Организация поисковой деятельности.

Учитель: Проблема обозначена, мы установили, что она для нас важна. Посоветуйте, что делать дальше.

Ученики: Понаблюдать за глаголами прошедшего времени.

Учитель: Для наблюдения я отобрала следующие глаголы: *вер\_л, пачк\_л, прин\_л*. Предлагаю вам побыть в роли учителя и проверить, подходят ли эти глаголы для нашего наблюдения.

Ученики: Подходят.

Учитель: Докажите. Может быть, признак, по которому можно определить орфограмму слабой позиции в суффиксах глаголов прошедшего времени, есть в изменениях?

Дети проверяют это предположение и приходят к выводу: в изменениях такого признака нет.

Учитель: Наша гипотеза неверна. Интересно, в какой еще форме глагола можно поискать этот признак?

Ученики: В инфинитиве.

Учитель: Давайте попробуем сделать второй шаг в решении нашей проблемы. Образуйте неопределенную форму глаголов. Внимание! Я предлагаю вам трудное задание – понаблюдайте за этими глаголами. Может быть, вы установите закономерность, от чего зависит написание орфограммы слабой позиции в глаголах прошедшего времени. Работа в группах.

Учитель: Какой вы можете сделать вывод о написании суффиксов глаголов в прошедшем времени?

Ученики: У глаголов прошедшего времени перед суффиксом –л- пишется тот же суффикс, что и перед -ть в неопределенной форме. Если дети сами не смогут сделать вывод, то учитель предлагает им – разобрать по составу каждое слово; – подчеркнуть орфограммы слабой позиции, находящиеся перед суффиксом –л- у глаголов прошедшего времени, и суффиксы, находящиеся перед -ть в инфинитиве; – сравнить в каждой паре слов подчеркнутые суффиксы между собой; – сделать вывод о написании суффиксов глаголов прошедшего времени.

Учитель: Знания добыли. Как же мы будем рассуждать, чтобы применить их?

Ученики: Составим памятку к изученному материалу.

Учитель: Сформулируйте ее начало.

Ученики: Для того чтобы правильно написать суффикс перед суффиксом –л- в глаголах прошедшего времени, нужно образовать неопределенную форму, соответствующую данному глаголу. Открывается часть таблицы.

Учитель: Какое действие надо осуществить с неопределенной формой глагола?

Ученики: Выяснить, какой суффикс стоит перед -ть.

Открывается таблица.

Учитель: Что надо сделать после этого?

Ученики: В глаголах прошедшего времени перед суффиксом –л- надо написать тот же суффикс, который стоит в неопределенной форме.

Учитель: А теперь откройте учебники и проверьте, правильный ли мы сделали вывод.

#### IV. Формирование способа действия.

1. Вернуться к глаголу *чист\_л*. *Чистил* – орфограмма слабой позиции в суффиксе глагола прошедшего времени, инфинитив *чистить*, пишу *и*.

2. Комментирование с места: *слушал погладил зеленел зависел*

3. Самостоятельная работа: *проверил повесил обидел ужалил*

4. Задание «Ловушка».



На доске запись:

*бросает*                    неопределенная?

*бросал*    форма

*будет бросать*                    *брос\_ть*

Учитель: Ребята вошли в класс и увидели на доске эту запись.

Два ученика заспорили. Один утверждал, что к глаголам подобрана неопределенная форма *бросать*, а другой – *бросить*. Кто из них прав?

Ученики: Бросать, так как в левом столбике глаголы несовершенного вида.

Учитель: Ребята, а зачем нужно уметь правильно ставить глаголы в неопределенную форму?

5. Задание «Ловушка»: определите гласную в суффиксе глагола *посе\_л*.

Учитель: Кто-нибудь хочет сначала задать мне вопрос?

Ученики: Какой суффикс у этого глагола в неопределенной форме?

Учитель: Над этим вопросом мы порассуждаем на следующем уроке.

V. Итог урока.

Учитель: Что до этого урока вам было известно про глагол? Что нового сегодня узнали?

Далее для проверки эффективности использования технологии проблемного диалога при изучении глагола был проведен контрольный эксперимент, на котором использовалась письменная работа, аналогичная той, что была применена на констатирующем этапе. Работа представлена в Приложении 1. На контрольном этапе были получены следующие результаты: высокий уровень был выявлен у восьмерых учащихся (40%); средний уровень – у девятерых детей (45%), низкий уровень – у трех детей (15%). Таким образом уровень сформированности предметных результатов обучения по теме глагол значительно повысился. На основании сравнения результатов первого и последнего этапов эксперимента можно сделать вывод, что использование технологии проблемного диалога способствовало более осознанному изучению грамматических категорий глагола. Следовательно, можно сделать вывод, что теоретический материал

по русскому языку усваивается лучше, если знания детям не даются в готовом виде. Проблемный диалог вызывает у школьников интерес к новому материалу, формирует познавательную мотивацию. При этом достигается прочное усвоение нового материала.

### **Выводы по второй главе**

1. Анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что технология проблемного обучения нашла много сторонников среди учителей-практиков и ученых-методистов, которые разрабатывают различные аспекты реализации в практике школьного обучения данной технологии. Проблеме реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе посвящены публикации Н.В. Ладыженской, А.А. Вахрушева, И.В. Кузнецова, Н.А. Новак, Т.Ю. Петровой, Т.Н. Серебрянниковой, В.А. Савкуевой и др.

2. Экспериментальная работа проводилась на базе 4-го класса, который работает по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века». По программе «Русский язык» С.В. Иванова младшие школьники знакомятся со значением глагола, его грамматическими категориями (время, лицо, число), спряжением глагола, изучаются орфограммы на материале глагола (*не* с глаголами, правописание *–тся* и *–ться*). Поскольку глагол является важнейшей частью речи, то его изучению уделяется много внимания. Тема «глагол» изучается в блоке «Как устроен наш язык» (основы лингвистических знаний).

3. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, на котором выявлялся имеющийся уровень знаний и умений о глаголе как части речи; формирующего, во время которого в процессе изучения глагола использовалась технология проблемного диалога, контрольного, в ходе которой проверялась эффективность проделанной работы.

4. На констатирующем этапе ставилась цель - проверить знания учащихся о глаголе части речи. Для этого была проведена письменная работа, которая содержала задания, направленные на проверку знаний программного материала по теме «Глагол». На констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что

высокий уровень четверо учащихся (20 %), средний уровень – шестеро учеников (30%), низкий уровень – десятеро учеников (50 %).

5. Цель формирующего этапа эксперимента – разработка уроков русского языка, в ходе которых в процессе изучения глагола использовалась технология проблемного обучения. На уроках русского языка на этапе объяснения материала, знакомства с новой темой нами использовалась технология проблемного диалога, различные методы и приемы, позволяющие реализовать данную технологию. Так, использовался прием создания на уроке проблемной ситуации путем предъявления двух противоречивых фактов, применялся метод подводящего диалога. Практическая реализация технологии проблемного диалога показала, что проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не могут дать объяснение новому факту в учебной ситуации, т.е. тогда, когда учащиеся осознают недостаточность своих знаний для объяснения нового факта.

6. Цель контрольного эксперимента – проверка эффективности использования технологии проблемного диалога в процессе изучения глагола. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что использование технологии проблемного диалога способствовало более осознанному изучению грамматических категорий глагола. В результате применения технологии проблемного диалога теоретический материал по русскому языку усваивается лучше, так как знания детям не даются в готовом виде. Наблюдения показали, что проблемный диалог вызывает у школьников интерес к новому материалу, формирует познавательную мотивацию.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Технология проблемного диалога, в основе которой лежит концепция развивающего обучения, обеспечивает достижение предметных и метапредметных результатов обучения и является эффективным средством реализации ФГОС НОО. Данная технология наиболее полно обеспечивает весь цикл учебной творческой деятельности, эффективно развивает творческие умения учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, то есть реализует социальный заказ – формирование творческой личности. Анализ особенной технологии проблемного диалога показал, что данная технология используется на уроках изучения нового материала и позволяет заменить традиционное объяснение учителя «открытием» знаний. Технология проблемного диалога универсальна и, то есть применима на любом предмете и любой ступени.

Проблема реализации технологии проблемного обучения на уроках русского языка в начальной школе рассматривается в работах А.А. Вахрушева, И.В. Кузнецова, Н.В. Ладыженской, Н.А. Новак, В.А. Савкуевой, Т.Ю. Перовой, Т.Н. Серебрянниковой и др. Анализ опыта использования технологии проблемного обучения позволяет сделать следующие выводы: проблемное обучение эффективно развивает творческие способности учащихся, обеспечивает более качественное усвоение знаний, воспитывает инициативную личность, то есть реализует социальный заказ общества – формирование творческой личности. Опыт использования технологии проблемного диалога на уроках в начальной школе убедил нас, что при таком обучении учащиеся сами «открывают» новые знания, а не получают их в готовом виде. Технология проблемного диалога принципиально меняет роль учащегося на уроке: теперь он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Именно активная деятельность учащихся позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися.

В процессе экспериментально-методической работы технология проблемного диалога использовалась в процессе изучения глагола. Выбор этой ча-

сти речи обусловлен тем, что глаголы являются самыми употребительными словами в детской речи. Глагол выполняет важную текстообразующую функцию, в нем выражена предикативность предложения, и от правильного употребления глагола и его форм зависит, в сущности, грамотность связной речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе 4-го класса, который работает по учебно-методическому комплекту «Начальная школа XXI века». По программе «Русский язык» С.В. Иванова младшие школьники знакомятся с глаголом как самостоятельной частью речи, его грамматическими категориями (время, лицо, число), спряжением глагола. Поскольку глагол является важнейшей частью речи, то его изучению уделяется много внимания. Глагол и его категории изучаются в блоке «Как устроен наш язык» (основы лингвистических знаний).

Экспериментальная работа по проблеме реализации технологии проблемного диалога состояла из трех традиционных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе ставилась цель - проверить знания учащихся о глаголе как части речи. Анализ выполненных младшими школьниками заданий констатирующего этапа показал, что частеречная принадлежность глагольных слов, определение его категорий, разграничение некоторых глаголов и однокоренных слов других частей речи вызывает определённые трудности.

На формирующем этапе эксперимента проводилась разработка уроков русского языка, в ходе которых при изучении глагола использовалась технология проблемного обучения. На уроках русского языка на этапе объяснения материала, знакомства с новой темой нами использовалась технология проблемного диалога, различные методы и приемы, позволяющие реализовать данную технологию. Так, использовался прием создания на уроке проблемной ситуации путем предъявления двух противоречивых фактов, применялся метод подводящего диалога. Практическая реализация технологии проблемного диалога показала, что проблемная ситуация возникает при условии, если учащиеся не могут дать объяснение новому факту в учебной ситуации, т.е. тогда, когда учащиеся

осознают недостаточность своих знаний для объяснения нового факта.

В результате экспериментальной работы мы установили, что при изучении темы «Глагол» эффективным средством является проблемный подход к отбору методов и приемов обучения, выбору содержания учебного материала. В проведенном нами исследовании были раскрыты вопросы морфологии в изучении понятия «глагол» в начальной школе. Небольшое расширение объема теоретического материала, носящее развивающий характер, привело к повышению познавательного интереса учащихся к изучению глагольных форм, более осознанному употреблению глаголов в речи, как устной, так и письменной, повысилась грамотность учащихся. Проанализировав работу младших школьников на уроках опытного обучения, можно сделать вывод о том, что дети достаточно хорошо усвоили содержание материала по теме «Глагол».

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что использование технологии проблемного диалога способствовало более осознанному изучению грамматических категорий глагола. В результате применения технологии проблемного диалога теоретический материал по русскому языку усваивается лучше, так как знания детям не даются в готовом виде. Эта технология привлекла наше внимание новыми возможностями построения любого урока, где ученики не остаются пассивными слушателями и исполнителями, а превращаются в активных исследователей учебных проблем. Учебная деятельность становится творческой, поскольку дети лучше усваивают не то, что получают в готовом виде и зазубрят, а то, что открыли сами и выразили по-своему.

К перспективам исследования следует отнести разработку уроков с применением технологии проблемного диалога на материале других частей речи, например, имени прилагательного, глагола и др.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абушкин Х.Х. Некоторые психолого-педагогические вопросы организации проблемного обучения / Х.Х. Абушкин // Организация проблемного обучения в школе и вузе: сборник науч. ст. - Вып. 1. – Саранск: Мордов. гос. пед. институт, 1999. – С. 3-21.
2. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова. - М.: Просвещение, 2007. – 131 с.
3. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление): учебное пособие / А.В. Бондарко. - М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
4. Бондарко А.В. Русский глагол / А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 2005. – 231 с.
5. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии: учебное пособие / Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 211 с.
6. Бурдзинаускене А.А. Использование современных педагогических технологий в процессе обучения / А.А. Бурдзинаускене // Начальная школа плюс До и После. – 2006. - № 12. - С.14-17.
7. Валгина Н.С. Современный русский язык: учебник для вузов / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. - М.: Академия, 2002. – 528 с.
8. Вахрушев А.А. Как мы предлагаем использовать технологию работы в малых группах / А.А. Вахрушев, И.В. Кузнецова // Начальная школа плюс До и После. – 2003. - № 6. – С. 15-18.
9. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1972. – 325 с.
10. Гадустова Е.В. Элементы проблемного обучения с компьютерной поддержкой на уроке русского языка (4-й класс) / Е.В. Гадустова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 30-35.
11. Данюшевская Г.А. Влияние проблемно-диалогического обучения на творческое и личностное развитие младших школьников / Г.А. Данюшевская // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 12-14.
12. Дибленкова А.Н. Как реализовать принцип психологической комфортности на

- уроках / А.Н. Дибленкова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 21-23.
- 13.Ладженская Н.В. Преемственность в использовании проблемно-диалогического метода в курсе риторики / Н.В. Ладыженская // Начальная школа плюс До и После. – 2003. - № 6. – С. 14-15.
- 14.Ломов А.М. Морфологические категории глагола и их синтаксические функции / А.М. Ломов // Русская словесность на рубеже веков: методология и методика преподавания русского языка: материалы международной конференции. - Воронеж: ВГУ, 2004. - С. 11-23.
- 15.Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
- 16.Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
- 17.Мариничева Е.Б. Возможности развития младших школьников через проблемно-диалогическую технологию / Е.Б. Мариничева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 26-29.
- 18.Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: кн. для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. - 123 с.
- 19.Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1981. – 154 с.
- 20.Мельникова Е.Л. Преемственность в использовании проблемно-диалогического метода в начальной и основной школе / Е.Л. Мельникова // Начальная школа плюс До и После. – 2003. - № 6. – С. 9-14.
- 21.Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех: сборник материалов / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006. – С. 140-159.
- 22.Мельникова Е.Л. Проблемный диалог: вчера, сегодня, завтра / Е.Л. Мельникова // Начальная школа плюс До и После. – 2005. - № 6. - С. 333-34.
- 23.Мельникова Е.Л. Что такое проблемный диалог / Е.Л. Мельникова // Начальная



- школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 3-7.
24. Мельникова Е.Л. Типология и методические схемы проблемно-диалогических уроков в начальной, основной и старшей школе / Е.Л. Мельникова // Образовательная система «Школа 2100: Опыт решения проблемы непрерывности и преемственности образования: сборник материалов. – М.: Баласс, 2009. – С. 164-283.
25. Мельникова Е.Л. Я открываю знания: Пособие по технологии проблемного диалога в начальной школе (3-4 классы) / Мельникова Е.Л., Кузнецова И.В. – М.: Баласс, 2011. – 132 с.
26. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога как средство реализации ФГОС / Е.Л. Мельникова // Начальная школа Плюс до и после. – 2012. - № 9. – С. 1-5.
27. Меркулова В.В. Проблемный диалог в 1-м классе / В.В. Меркулова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 23-26.
28. Милославский И.Г. Морфологические категории русского языка / И.Г. Милославский. – М.: Наука, 1981. – 261 с.
29. Миронов А.В. Структура урока как средство реализации деятельностного метода обучения / А.В. Миронов // Начальная школа. – 2013. – № 6. – С. 55-60.
30. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: пособие для учителя / Т.В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1983. – 121 с.
31. Николаева А.А. Особенности использования проблемно-диалогической технологии на уроках истории / А.А. Николаева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. - № 6. - С. 72-76.
32. Новак Н.А. Применение проблемно-диалогической технологии на уроках по программе «Школа 2100» / Н.А. Новак // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 17-20.
33. Панова Г.И. Семантико-синтагматические свойства двуродовых существительных в русском языке // Семантика языковых единиц: доклады 6-ой международной конференции. – М. Академия, 1998. – С. 31-33.

- 34.Перова Т.Ю. В лабиринте знаний (создание проблемных ситуаций на уроках русского языка) / Т.Ю. Перова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С.44-49.
- 35.Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Наука, 1998. – 316 с.
- 36.Пирогова Л.И. Русский глагол. Грамматический словарь-справочник. – М.: Школа-прогресс, 2009. – 512 с.
- 37.Поздеева С.И. Учебная дискуссия: поиск новых форм / С.И. Поздеева // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 8. - С. 8-11.
- 38.Радзиховская В.К. Морфология современного русского языка. Вводный курс: учебное пособие / В.К. Радзиховская. – М.: Дрофа, 2001. – 120 с.
- 39.Распопов И.П. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис / И.П. Распопов, А.М. Ломов. – Воронеж: ВГУ, 1984. – 350 с.
40. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учебное пособие / Под ред. М.С. Соловейчик. - М., 1997. - 383 с.
- 41.Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дымарский и др. - М.: Высшая школа, 2014. – 509 с.
- 42.Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. - Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 43.Русский язык: Учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 44.Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 45.Русский язык: Учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 46.Русский язык: Учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 47.Русский язык: Учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 160 с.
- 48.Савкуева В.Ю. Проблемный диалог на примере темы «Непроизносимые со-

- гласные в 3-ем классе / В.Ю. Савкуева // Начальная школа плюс До и После. – 2006. - № 12. - С. 18-20.
- 49.Савкуева В.Ю. Эффективность применения современных образовательных технологий в начальной школе / В.Ю. Савкуева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. - № 5. - С. 66-69.
- 50.Серебрянникова Т.Н. Урок русского языка на основе технологии проблемного обучения / Т.Н. Серебрянникова // Начальная школа плюс До и После. – 2004. - № 7. - С. 78-80.
- 51.Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. – Ч. 2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева и др.; Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 704 с.
- 52.Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология: учебное пособие / Л.И. Ушакова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 282 с.
- 53.Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учебное пособие / С.Н. Цейтлин - СПб.: Лань, 1997. – 143 с.
- 54.Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. - М., 2000. - 240 с.